

Videografi som veiledningsredskap for kritisk refleksjon over profesjonsutøvelse

Anne-Marit Valle

Sammendrag

I denne artikkelen fokuseres det på hvordan kritisk refleksjon kan brukes som veiledningsredskap for å forstå praksisutøvelse – som drivkraft for endringsarbeid. Selv om det her tas utgangspunkt i lærerens praksis, vil potensialet som ligger i å bruke video som redskap for utvikling av kritisk refleksjon være relevant for å generere endringer i alle lærende organisasjoner. Dersom praksis skal kunne videreutvikles og forbedres, må refleksjon over praksisen foregå på en måte som bidrar til at studenter og profesjonsutøvere kjenner praksissituasjonen igjen når de står overfor lignende problemstillinger i egen profesjonsutøvelse. Det er ikke gitt at eksisterende praksis er den mest hensiktsmessige, og det er derfor viktig at erfaringer blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon.

Kunnskapsbakgrunn

I dag stilles det store krav til lærerens samhandlingskompetanse, samtidig som lærerens muligheter til å leve opp til kravene har minsket. Læreren har ikke samme autoritet som tidligere, blant annet som følge av at samfunnet bærer preg av mindre hierarkiske relasjoner (Persson & Broman, 2002). Å legge til rette for at lærerstudentene blir veiledet på en måte som bidrar til kritisk refleksjon over samhandlingen i klasserommet, kan i dette perspektivet ses som en viktig komponent i utdanningen av fremtidige lærere. Kritisk refleksjon over egen praksis kan også være en innfallsvinkel i utviklingen av endringskompetanse og evne til å ta i bruk ny kunnskap (Valle, 2014).

Videoteknologien vi har i dag gir nye muligheter til å studere samhandlinger i klasserommet. Studien denne artikkelen tar utgangspunkt i fokuserer på lærerens samhandling med elever i situasjoner som ikke kan planlegges på forhånd. I slike situasjoner har ikke læreren tid til å reflektere over mulige handlingsalternativer, og det læreren gjør kan derfor omtales som handlinger med intuitiv karakter. Siden læreren her må agere ut fra hvordan pågående samhandling utvikler seg, uten at han selv har fokusert oppmerksomhet mot det som skjer, kan handlingene omtales som en

del av lærerens tause kunnskap i tråd med Polanyi (1983). Undersøkelsen (Valle, 2014) peker på intuitiv handlingskompetanse som en sentral del av profesjonsutøvelsen, og drøfter også betydningen av at utdanningsinstitusjonene gir studentene veiledning i hvordan de kan reflektere kritisk rundt denne kompetansen.

Det skilles mellom første og andre ordens refleksjon, der *første ordens refleksjon* angår dagligdagse problemstillinger. Denne type refleksjoner er viktig i enhver praksis, men bidrar primært til å opprettholde allerede etablerte mønstre. Profesjonspraksis lar seg vanskelig endre dersom det bare foregår refleksjon av første orden. *Refleksjon av andre orden* blir derfor viktig for å fremme utvikling og nødvendig tilpasning til en verden som er i kontinuerlig endring. Dette er en dypere form for refleksjon, der man reflekterer over vanlige måter å tenke på (Wackerhausen, 2009). Gjennom andre ordens refleksjon blir man bevisstgjort hvordan kulturen vi er en del av påvirker tenkemåten. Som konsekvens utfordres våre etablerte tankemønstre på en måte som gir grunnlag for nytenkning. Hvordan man kan fremme evne til kritisk refleksjon over egne og andres praksiserfaringer blir derfor et sentralt spørsmål når endringsprosesser innenfor organisasjoner skal initieres. I et læringsperspektiv er det viktig at studentene skaffer seg knagger (metaposisjoner) å henge sine refleksjoner på, som en viktig forberedelse for lærerjobben de skal ut i. En refleksiv lærerpraksis kan bidra til å utvikle den sensitiviteten som er nødvendig for å kunne tilrettelegge læringsarenaer som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og ståsted.

Gadamer (2004) hevder at vi må bli bevisst våre egne fordommer for å få øye på det som er annerledes. Slik kan selvrefleksiv tenkning forstås som bærebjelken i arbeidet med å utvikle en dypere forståelse for den intuitive og tause dimensjonen ved lærerens samhandlinger i klasserommet. Vi kan tenke og reflektere sammen med andre for å komme dypere inn i egne erfaringer, men ikke utvikle bevissthet om egne forforestillinger gjennom ensidig fokus på andres teorier. Ved å reflektere kritisk rundt eget erfaringsgrunnlag åpnes det for at man i neste omgang skal kunne sette egne fordommer ut av spill slik at det ukjente i det som observeres kan tre frem. Gadamer ser refleksjon over eget erfaringsgrunnlag som forutsetning for overskridelse av tidligere erkjennelse, og selvrefleksiv tenkning kan derfor også forstås som forutsetninger for læring.

Kritisk refleksjon henger sammen med hvilket perspektiv man ser fra ”fra den synsvinkel under hvilken jeg (eller en annen) betrakter noe”, og henviser både eksplisitt og implisitt til hvilket sted det seende subjekt betrakter noe. Relatert til Wackerhausen (2009), kan man si at man ved å reflektere kritisk rundt egne erfaringer søker å komme bak sine egne blinde flekker. Metaforen ”blinde flekker” kan tolkes slik at den synes å implisere at problemet er knyttet til at vi ikke ser selv, men det er også mulig å se dette som at vi ikke ser etter selv, for å beskytte oss mot å måtte tenke på eget ansvar.

Metode

Datamaterialet i undersøkelsen (Valle, 2014) er samlet inn ved bruk av videoopptak og det er brukt videografi som metodisk tilnærming. Videografi i samfunnsvitenskap kan forstås som en type etnografi som bruker video. Tilnærmingen tar utgangspunkt i en oppfatning om at mennesker forholder seg til handlinger ut fra meningen med handlingen, det vil si en tolkende tilnærming, basert spesielt på fortolkende sosiologi (Knoblauch, Schnettler & Raab, 2006). Metoden kan betraktes som en etnografisk tilnærming som støtter seg på og utfylles av sekvensiell analyse og video. Gjennom videoanalysen skal det tre fram ny praktisk kunnskap som det er vanskelig å sette ord på, men som likevel er med på å konstituere lærerens praktiske yrkesutøvelse.

Det ble gjort opptak av fire lærere i klasserommet, og fordi jeg var ute etter å fange samhandling utover planlagt aktivitet, var jeg til stede og observerte lærerne i alle timene jeg hadde innhentet tillatelse til å ta opp video, til sammen 45 – 50 timer. I tråd med den videografiske tilnærmingen, har lærerne også selv studert utvalgte sekvenser og gitt sin umiddelbare tolkning av egen samhandling med elevene. Datamaterialet er i sin helhet lagt til grunn for videre bearbeiding og drøfting.

Resultater

For å gi et eksempel på hvordan den tause dimensjonen ved lærerens intuitive handlinger kan komme til uttrykk i klasserommet, vil jeg her presentere et utdrag fra en videosekvens og tolkningen av denne, hentet fra den empiriske undersøkelsen. Sekvensen speiler også potensialet som ligger i å benytte videografi som redskap i veiledning av profesjonspraksis. Fortellingen beskriver hvordan læreren bruker kroppsspråket på en måte som forsterker meningen i handlingen, samtidig som han uttrykker seg verbalt.

– Nu legg æ de første tegningen her (læreren snur seg og legger fra seg noen tegninger på bordet ved siden av), så ser dokker igjennom tegningen, at det ser ok ut. En elev rekker opp hånda, men begynner å snakke uten å ha fått tillatelse av læreren. Læreren strekker armen raskt ut mot ham og gir med hevet stemme tydelig beskjed om at han må vente til han er ferdig med å snakke. Så fortsetter læreren å snakke til klassen uten nærmere kommentar til gutten, som umiddelbart blir stille: – Og når dokker e fornøyd med dem, legg dokker dem i den blanke plastmappa. Så viss han Kristian (gutten som rett før ble irettesatt) syns den her e ferdig (han holder opp tegningen hans), å æ har sagt flott Kristian den e ferdig! Da legg vi den der. Læreren ser bort på gutten og smiler. – Takk, sier gutten, Yes! Han strekker armen i været som seierstegn, smiler og ser veldig fornøyd ut.

På videoklippet som denne transkriberte sekvensen er hentet fra, strekker læreren armen i en rask bevegelse ut mot gutten, samtidig som han muntlig gir ham beskjed om å være stille. Merleau-Ponty (2005) hevder at emosjoner er et felles anliggende som former og formes gjennom interaksjonen. Det er ikke slik at vi oversetter indre tanker og følelser til det vi muntlig uttrykker. I utdraget fra denne sekvensen ser vi hvordan dette er to sider av samme sak fordi gjensidigheten i det som blir sagt og kroppsspråk forsterker meningen i handlingen. På opptaket kan man også tydelig se at eleven ser ned og blir stille når læreren irettesetter ham. Da jeg var til stede og observerte situasjonen, reagerte jeg også på lærerens ”harde” tilnærming og fikk en umiddelbar fornemmelse av at eleven tok seg nær av og ble såret av det som skjedde. Siden læreren i neste omgang var så raskt ute med å skryte av tegningen hans, gikk jeg imidlertid ut fra at dette var en måte å rette opp det han hadde gjort. Jeg tolket ham derfor slik at han tok initiativ til å gjenopprette en positiv relasjon til gutten så fort som mulig etter at han hadde korrigert oppførselen hans. Da læreren selv studerte sekvensen, ga han uttrykk for at han verken hadde vært oppmerksom på sitt ”sterke” uttrykk eller at han i etterkant hadde rettet opp ”skaden”. Dermed kan det som skjer her tolkes slik at meningen skapes i den intuitive, tause, dynamiske relasjonen i bevegelsen fra det perifere til det nære (Polanyi, 1983). Når læreren har fokus på å irettesette gutten, er han ikke oppmerksom på den underliggende aktiviteten hvor han forsterker samhandlingen gjennom kroppsspråk. Det at han i neste omgang handler på en måte som retter opp ”skaden” kan, siden han selv ikke var oppmerksom på det han

gjorde, forstås som en underbevisst handling. Når eleven helt til slutt i denne sekvensen strekker armen i været og smiler, tolker jeg det han gjør som et tegn på at læreren har lyktes, selv om han i følge eget utsagn ikke hadde vært oppmerksom på hendelsesforløpet. Læreren hadde med andre ord ikke fått med seg det som skjedde, mens jeg fra min synsvinkel hadde mistolket hendelsesforløpet.

Sekvensen eksemplifiserer hvordan lærerens intuitive handlinger påvirker kvaliteten på samhandlingen mellom lærer og elever, noe som igjen har betydning for elevenes læring (Hattie, 2009; Rodges & Raider-Roth, 2006). Dersom læreren og jeg ikke hadde studert videoopptakene sammen, hadde det vært umulig å få tilgang til denne dimensjonen av interaksjonen. Det at vi sammen kom fram til en dypere forståelse av hendelsesforløpet, illustrerer også videografiens potensial som veiledningsredskap i arbeidet med å utvikle forståelse for betydningen det har å reflektere kritisk over egen praksis. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

I undersøkelsen det her vises til har jeg, med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet, identifisert fire områder jeg mener speiler lærerens intuitive handlinger og drøftet hvordan disse kan forstås. Jeg vil her løfte fram noen sentrale aspekter jeg har fått dypere innsikt i, og med utgangspunkt i disse si noe om hvordan man ved å ta i bruk videografi som tilnærming kan veilede på en måte som legger til rette for refleksjon over egen intuitiv handlingskompetanse.

Rammer

Kompetanse knyttet til ulike sider for hvordan rammer etableres, utvikles og opprettholdes, og betydningen disse har for samhandlingen i ulike situasjonene, kan ses som grunnleggende forutsetninger for å kunne legge til rette for gode samspillsituasjoner i klasserommet (Goffman, 1986). Det er også mye som tyder på at denne kompetansen ikke kan skilles fra elevens læringsutbytte i fag (Hattie, 2009; Rodges & Raider-Roth, 2006). Å legge til rette for læringssituasjoner som utvikler studentenes bevissthet om – og kompetanse i ulike dimensjoner ved rammer, i tillegg til å gi veiledning i kritisk refleksjon over disse erfaringene i etterkant, kan i dette perspektivet ses som en nødvendig og viktig del av arbeidet med å styrke studentenes forutsetninger for å ta fatt på den praktiske profesjonsutøvelsen.

Undersøkelsen (Valle, 2014) retter fokus på hvordan samhandlingsrammene i klasserommet fungerer som et resultat av en intersubjektiv forståelse mellom lærer og elever om hvordan disse rammene skal tolkes (Merleau-Ponty, 1994). Med dette som bakgrunn kan man spørre seg om den praksisen studentene får gjennom dagens praksisordninger blir semi-autentisk fordi rammene allerede er etablert i relasjonen mellom praksislærer og elever, og det er disse rammene elevene i stor grad forholder seg til. Om studentene i praksisopplæringen skulle oppleve situasjonen slik at det er de selv som har lagt premissene for samhandlingen, risikerer de å få et forenklet bilde av betydningen dette aspektet har for aktiviteten i klasserommet. Man kan videre tenke seg at det kan få store konsekvenser for studentenes start på egen lærerpraksis om de i utdanningen ikke får tilstrekkelig trening i å etablere og praktisere rammer i møte med ulike typer av elever – og mulighet til å reflektere kritisk over disse i etterkant. Om man i tillegg tar i betraktning at noen av rammene også er vanskelig å identifisere og dermed framstår som usynlige i samhandlingen, kompliseres bildet ytterligere. Som nevnt har jeg i undersøkelsen drøftet hvordan en betydningsfull del av lærerens praksis kan karakteriseres som intuitiv, taus kunnskap. Man kan her se for seg at praksislærerne, selv om de i samtale med studenter hadde vært svært bevisst på å ta opp ulike problemstillinger knyttet til det som skjer innenfor ulike rammer, likevel ville utelate deler av sin praksisforståelse fordi den er en del av deres tause kunnskap. Dermed kan det være mange problemstillinger knyttet til rammer som ikke blir tatt opp når temaet tas opp. Forskning viser også at aktørene selv, når de skal beskrive egne handlinger, trekker frem det som er lettest tilgjengelig ved disse handlingene (Melcher & Schooler, 1996). Sett i dette perspektivet kan denne delen av profesjonsutøvelsen ha aspekter ved seg som kan være utfordrende og komme overraskende på den nyutdannede læreren. For å fremme dypere forståelse for rammer i egen og andres profesjonsutøvelse, kan videografi være et viktig veiledningsredskap for å øve opp evnen til kritisk refleksjon over denne dimensjonen ved profesjonsutøvelsen.

Samtidighet

Samtidighet, slik jeg har brukt begrepet, viser til situasjoner hvor læreren er til stede og deltar i flere samhandlingssituasjoner innenfor samme tidsrom. Dette aspektet har jeg i undersøkelsen (Valle, 2014) også omtalt som noe av det som særlig kjennetegner lærerens arbeid. Det pekes her på at det er lærerens kroppslige erfaringer og

kommunikasjon via kroppsspråk (Merleau-Ponty,1994) som gjør det mulig for læreren å delta i flere pågående aktiviteter samtidig. Deler av denne samhandlingen foregår som taus kunnskap fordi aktiviteten er etablert som kroppslige erfaringer, uten at læreren selv har fokusert oppmerksomhet mot det som skjer. I undersøkelsen argumenteres det for at lærerens handlinger bestemmes ut fra hvordan han tolker omgivelsene, og i lys av Merleau-Ponty (1994) og Crossley (2001) er disse vurdert som intuitive, kreative handlinger.

Relatert til profesjonsutdanningen er det her spesielt to aspekter jeg vil løfte fram. For det første har lærerens kommunikasjon via kroppsspråk stor innvirkning på interaksjonen mellom lærer og elever. I undersøkelsen pekes det som nevnt på at lærerens kroppshandlinger spiller en avgjørende rolle for hvordan læreren mestrer kompleksiteten det innebærer å måtte forholde seg til svært mange elever samtidig. Kommunikasjonen som foregår gjennom kroppsspråk har også omfattende betydning for hvordan aktørene forstår meningen i handlingen som foregår. Sett i lys av tidligere forskning rundt sammenhengen mellom lærerens relasjonskompetanse og elevenes læringsutbytte, mener jeg det er grunn til å vie dette forholdet stor oppmerksomhet i lærerutdanningen.

Videoopptak av studentenes samhandling med elevene vil her kunne være et viktig veiledningsverktøy for å reflektere over intuitive handlinger. Styrket fokus på kritisk refleksjon rundt studentenes egne erfaringer med elevene, vil dermed kunne lette overgangen fra å være student til å utøve en selvstendig praksis.

Intuitiv nærhet

Innenfor kategorien *intuitiv nærhet* fokuseres det på hvordan læreren gjennom sin samhandling kontinuerlig jobber for å skape eller verne om elevenes identitet og sosiale posisjon i klassen. I dette inngår at det er lærerens ansvar å sørge for at elevene føler seg aksepterte som en del av fellesskapet i klassen. Sentralt her står begrepet anerkjennelse som bygger på en idealtypisk forståelse om felles gjensidighet mellom mennesker (Pettersen & Simonsen, 2010). Når læreren gir elevene anerkjennelse, bidrar han samtidig til å ivareta deres sosiale posisjon i gruppa. Dette innebærer at læreren også i situasjoner der elevene selv tilsynelatende agerer i strid med disse målsettingene, likevel må jobbe for å skape eller opprettholde elevenes

sosiale status. Meningen i handlingen skapes underveis i samhandlingen, og læreren har derfor ikke mulighet til å på forhånd planlegge hvordan han skal handle.

Det argumenteres for at læreren for å forstå anerkjennelse også må forstå hva krenkelser innebærer. Læreren må i samhandling med elever her ha en bevisst eller underbevisst forståelse av hvilke konsekvenser det har om kriteriene for anerkjennelse ikke er til stede.

Relatert til lærerutdanningen kan man med utgangspunkt i denne undersøkelsen, hevde at utvikling av kompetanse i intuitiv nærhet forutsetter at studentene får tilstrekkelig erfaring med ulike typer av elever og situasjoner som avviker fra det man normalt vil forvente. Gjennom denne type opplevelser får studentene mulighet til å bli kjent med egne reaksjonsmønstre i miljø hvor de kan reflektere kritisk over hendelsesforløp i etterkant av situasjonene – og slik også utvikle bevissthet om hvem de selv vil være som lærere. Slik jeg i denne undersøkelsen har pekt på, mener jeg dette er nødvendig for at studentene skal kunne i bli i stand til å distansere seg tilstrekkelig fra egne følelsesmessige reaksjoner og handle intuitivt i samsvar med signalene fra omgivelsene. Om man skal styrke studentenes erfaringer med situasjoner som ikke kan planlegges på forhånd, må man etter min oppfatning også ha flere møter mellom studenter og elever.

Lærers handlingstyper – tilsynelatende uhensiktsmessige handlinger

I det innsamlede materialet er lærers tilsynelatende uhensiktsmessige handlinger kanskje de som er vanskeligst å identifisere fordi meningen kan være skjult for andre enn aktørene selv. Lærers handlinger er ikke bare rettet mot her og nå situasjoner, men kan ha som formål å legge til rette for noe man vil oppnå i framtid og slik også vise tilbake til handlinger som har foregått tidligere (Valle, 2014). Slike situasjoner krever at læreren utviser sensitivitet og kreativitet i samhandlingen. Sensitivitet slik at han kan lese her og nå situasjonen på en måte som gjør han i stand til å agere i samsvar med egne målsettinger, og kreativitet fordi han må handle i situasjonen utover det han har av tilgjengelig informasjon i pågående samhandling. Fordi det læreren her ønsker å oppnå ligger fram i tid, er det også først i etterkant mulig å vurdere om handlingen som utføres samsvarer med intensjonene. På den andre siden vil læreren der og da, ut fra responsen han mottar, likevel kunne ha en viss forventning og forståelse for om handlingene samsvarer med meningen som ligger til grunn

(Schutz & Luckmann, 1989). I noen sammenhenger kan det for utenforstående, og kanskje spesielt om man ikke kjenner kulturen, være vanskelig å skjønne hvorfor læreren gjør som han gjør, fordi handlingene noen ganger er i strid med hva man normalt ville forvente i en slik situasjon. Som konsekvens kan for eksempel en handling som i øyeblikket tilsynelatende ikke ser ut som det beste handlingsalternativet, likevel være det i et langsiktig perspektiv.

I undersøkelsen argumenteres det for at lærerens handlinger knyttet til det kreative aspektet karakteriserer lærerens evne til å mestre utfordrende samhandlingssituasjoner. Det pekes på at hyppigere møter mellom studenter og elever og kritisk refleksjon over disse i etterkant, vil legge til rette for å utvikle studentenes kompetanse innenfor dette området.

Diskusjon

Handlingsteorien for intuitive handlinger som i undersøkelsen er formulert med utgangspunkt i den siste kategorien *lærerens handlingstyper* fokuserer også på at det er gjentatte erfaringer med situasjoner som gir læreren mulighet til å handle intuitivt i situasjoner der målsettingen ligger fram i tid. Vi kan tenke oss at det som er avgjørende for hvordan læreren håndterer uforutsigbare situasjoner, er at han med utgangspunkt i sine erfaringer (i vid forstand), evner å møte nye situasjoner med tilstrekkelig kreativitet til at han kan løsrive seg fra etablerte mønstre på tvers av situasjoner, og slik handle adekvat i forhold til det nye som skjer. Lærerens kreative blikk for situasjonen legger slik føringer for utførelsen av de intuitive handlingene. Man kan videre tenke seg at mange erfaringer med nyskapende møter kan bidra til å utvikle denne kreative evnen, og at dette er sentralt i forståelsen av hvorfor noen lærere mestrer samhandlingen og slik kan holde det faglige arbeidstrykket oppe, mens andre strever med å få ro i samme klasse. Ved å peke direkte på, og reflektere rundt situasjoner hvor den tause dimensjonen ved lærerens samhandling er framtrødende, løfter undersøkelsen fram betydningen dette aspektet har for samhandlingen i klasserommet. Relatert til tidligere forskning som viser til at samhandlingen i klasserommet er en av de faktorene som har størst innvirkning på elevenes læring, mener jeg det er grunn til å vie temaet stor oppmerksomhet.

Noe av grunnen til at utvikling av intuitiv kompetanse ikke har vært tilstrekkelig vektlagt i lærerutdanningen, kan kanskje komme av at det har vært vanskelig å si noe om hva som inngår i denne kompetansen (Karseth & Sivesind, 2009). I så måte mener jeg undersøkelsen denne artikkelen tar utgangspunkt i kan være et bidrag til å vise at nettopp fordi utøvelsen av lærerens intuitive, tause kompetanse er situasjonsavhengig, er det ikke noe poeng i å forsøke å sette opp faste kriterier for hva som inngår i den. Om man derimot har forståelse for at denne kompetansen er en betydningsfull del av den praktiske profesjonsutøvelsen, mener jeg det i utdanningssammenheng er mer interessant å stille spørsmål om hvordan vi i dagens lærerutdanning kan legge ytterligere til rette for at studentene skal kunne utvikle denne formen for kompetanse, slik at de blir bedre i stand til å svare på de utfordringene de senere vil møte når de tar fatt på lærerjobben. Relatert til undersøkelser som viser at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad klarer å forberede lærerstudentene på deres fremtidige yrke (Finne, Mordal & Stene, 2014; Brouwer & Korthagen, 2005), vurderer jeg dette derfor som et høyaktuelt tema i dagens utdanningsdebatt. Noe av utfordringen her kan knyttes til at denne delen av lærerens kompetanse ikke lar seg kvalitetssikre, siden det ikke kan fastsettes kriterier for hva den innebærer (Svensson & Karlsson, 2008). Etter mitt syn er dette imidlertid en lite fruktbar tilnærming til hvordan vi kan nærme oss denne problematikken. Sett i sammenheng med undersøkelsen som er gjennomført, mener jeg som nevnt at det er i det kreative møtet med eleven lærerstudentene har mulighet til å utvikle sin intuitive, tause kompetanse. Det er først og fremst i møte med elevene studentene kan utvikle bevissthet om hvordan de fremstår som lærere. Ved å reflektere kritisk over disse møtene i etterkant, kan de sette sine erfaringer på spill og dermed utvikle sin evne til selvrefleksiv tenkning. Slik kan refleksjon over egen praksiserfaring bidra til at studentene i neste omgang kan ta stilling til og selv bestemme hvem de vil være som lærere. Det er dette jeg ser som sentralt og som jeg mener bør være utgangspunkt for hvordan vi tilrettelegger for utvikling av denne kompetansen. Ved å øve opp sin evne til selvkritisk tenkning, åpnes det også for at de senere i sitt arbeid som lærere kontinuerlig kan utvikle egen praksis. Mye tyder også på at lærerens profesjonsidentitet er nært knyttet til arbeid med eleven (Jensen, 2008). Om vi styrker samarbeidet med praksisfeltet i skolen, og slik gir elevene en mer aktiv rolle i studentenes utdanning, vil dette også kunne bidra til større tilhørighet til lærerprofesjonen.

Problematikken rundt manglende samsvar mellom utdanning og profesjonsutøvelse har vært diskutert i lang tid. I Norge, som i mange andre land, har både forskningsmiljøer og styrende organer satt temaet på dagsordenen. I følge Stortingsmelding 16 (2001-2002) må også lærerutdanningen bli mer profesjonsorientert. I Stortingsmelding 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd; Samspill i praksis* stilles det større krav til tettere samarbeid mellom universitet/høgskole og praksisfelt. Det vektlegges at behovene i samfunnet har endret seg, og at utdanningene ikke klarer å ruste studentene godt nok til de oppgavene som venter på dem i feltet. Finne et al. (2014) peker på at det fremdeles er i møtet mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen at forbedringspotensialet er størst. Selv om intensjonene om større nærhet mellom universitet/høgskole og praksisfelt i lang tid har vært satt fokus på, er det dermed mye som tyder på at man hittil ikke har lykkes helt med tiltakene som har vært iverksatt for å få til endringer. Kanskje kan noe av bakgrunnen for dette skyldes at man ikke i tilstrekkelig grad har klart å løsrive seg fra etablerte forestillinger om hvordan samarbeidet skal foregå. Dersom endringsarbeidet i for stor grad tar utgangspunkt i den etablerte kulturen og refleksjoner rundt denne, mener jeg det er stor fare for at vi fortsatt vil gå i ring, til tross for gode intensjoner og ønske om endringer. Om vi derimot tør å ta fatt på en vei hvor vi forsøker å gi slipp på etablerte forestillinger, vil vi etter min oppfatning også legge til rette for en utvikling hvor vi i større grad har mulighet til å nå våre målsettinger. Dette fordi vi, når vi er i bevegelse, samtidig endrer premissene og skaffer oss utkikksposter som åpner for nytenkning. Som en del av prosessen ser jeg for meg at vi underveis kan finne løsninger på problemstillinger som vi, da vi gikk i gang, ikke trodde var mulig å løse fordi vi på dette tidspunktet var begrenset av egne forforestillinger.

Mentorordninger hvor nyutdannede lærere får veiledning i startfasen av lærerkarrieren har vist seg å være et positivt tiltak (Dahl, Buland, Finne & Havn, 2006). En utfordring med denne ordningen som jeg likevel vil peke på, er faren for at nyutdannede lærere i for stor grad formes av mentorens egen tause praksis når det gjelder kompetanse innenfor de områdene jeg her har fokusert på. Interaksjonen i klasserommet er svært kompleks, og deler av den intuitive kompetansen kan også karakteriseres som lærerens tause kunnskap, noe som gjør den vanskelig tilgjengelig for refleksjon, også for mentoren. Om studentene ikke har fått tilstrekkelig anledning

til å reflektere over egne intuitive handlinger i lærerutdanningen, kan man også tenke seg at de for ”å holde hodet over vannet” i startfasen av sin karriere, ensidig tar opp i seg den tause, etablerte praksisen og viderefører kulturen mentoren representerer. Dette er ikke ment som uttrykk for at jeg tar avstand fra mentorordningen, men mitt poeng her er at kontakten mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt må styrkes tidligere for å kunne fremme utvikling innenfor dette området. Etter min oppfatning må vi derfor i større grad rette blikket mot hvordan lærerutdanningen i et kontinuerlig samarbeid med praksisfeltet, kan finne innfallsvinkler for å fremme denne type kompetanse. I metaundersøkelsen *Cooperating Teacher Participation in Teacher Education* (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014) pekes det også på at oversikten over forskningen på området tyder på at praksislærerne primært har fokus på elevene sine, og at dette kan bidra til å begrense studentenes veiledningsmuligheter. Forskerne mener at det derfor kan være fare for at praksislærerne i for stor grad knytter sin *veiledningsrolle* til det å ”oppdra” studentene i en allerede eksisterende kultur og som konsekvens, viker unna mer overordnede, kritiske refleksjoner rundt lærerens praksis. Man kan videre tenke seg at det forskerne her løfter fram, på samme måte også vil ha betydning for hvordan mentorene veileder nyutdannede lærere.

Konkluderende sluttord

I undersøkelsen har fokuset vært rettet mot bruk av ny teknologi - videografi – og systematisk tilrettelegging av veiledet refleksjon ved analyser av videoopptakene. Dersom vi anerkjenner tanken om at elevene er sentral i utviklingen av lærerens personlige profesjonelle kompetanse, og samtidig sier at det er i det *kreative møte* med elevene at studenter og lærere utvikler bevissthet om seg selv som lærer, står vi overfor utfordringer i dagens kunnskapssamfunn som kanskje innebærer at vi må tenke nytt i forhold til hvordan vi organiserer opplæringen for studentene.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan vi som utdanningsinstitusjon kan legge til rette for at studentene utvikler sin personlige profesjonelle kompetanse gjennom et tettere samarbeid med praksisfeltet, samtidig som vi har en global utviklingstendens som går i retning av at nettbasert undervisning mer og mer erstatter tradisjonell opplæring. Man kan spørre om utviklingen vi ser i dag ensidig legger begrensinger for hvordan vi kan gi studentene en robust profesjonskompetanse? Eller er det mulig å tenke seg at utviklingen kan bidra til å styrke den delen av lærerens

profesjonskompetanse som omhandler de personlig profesjonelle aspektene ved læreryrket? Dette utfordrer til mer spennende forskning der videografi kan være en av innfallsvinklene i forskningen.

Referanser

- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Crossley, N. (2001). The Phenomenological Habitus and Its Construction. *Theory and Society*, 30(1), 81-120.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget*. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Trondheim: (SINTEF, STF rapport 50, A06050). Hentet fra https://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Sluttrapport%20med%20vedlegg,%20Veiledning%20av%20nyutdannede.pdf
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i Lærerutdanningene 2013*. Forskningsrapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, Oslo. (SINTEF, CRISTin 1127901). Hentet fra http://ivu.sintef.no/dok/sintef_1127901.pdf
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime Academic.
- Goffman, E. (1974/1986). *Frame Analysis. An essay of the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Norges forskningsråd. Programmet for kunnskap, utdanning og læring. Oslo: UiO/HiO.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, 1, 50-53.
- Knoblauch, H., Schnettler, B. & Raab, J. (2006). Introduction. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Red.), *Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (s. 9-26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Melcher, J. M. & Schooler, J. W. (1996). The misremembrance of wines past: Verbal and perceptual expertise differentially mediate verbal overshadowing of taste memory. *Journal of Memory & Language*, 35(0013), 231-245. Hentet fra <https://labs.psych.ucsb.edu/schooler/jonathan/sites/labs.psych.ucsb.edu.schooler.jonathan/files/biblio/Schooler-Wine%20Tasting.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1962/2005). *Phenomenology of perception*. Trans: Smith, C. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Persson, S. & Broman, I. T. (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.
- Pettersen, K. S. & Simonsen, S. (2010). *Anerkjennelse og Profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Mass, Peter Smith.
- Rodges, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and*

- Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-267.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1989). *The Structures of the Life-World. Volume II*. Evanston: University Press.
- St.melding nr. 16 (2001 – 2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.melding nr. 13. (2011–2012) *Utdanning for velferd; Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svensson, L. & Karlsson, A. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130–141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Valle, A. M. (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse*. (Avhandling, Universitetet i Nordland). Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland, Bodø.
- Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455-473.